

Euler, Peter

Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch - eine Alternative zur Bildungstheorie?

Pädagogische Korrespondenz (1993) 12, S. 26-35



Quellenangabe/ Reference:

Euler, Peter: Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch - eine Alternative zur Bildungstheorie? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1993) 12, S. 26-35 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59151 - DOI: 10.25656/01:5915

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59151>

<https://doi.org/10.25656/01:5915>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

DAS AKTUELLE THEMA

5 *Andreas Gruschka*

Kritik an alter Hypertrophie oder neue »falsche« Bescheidenheit?

Was können wir noch von der Pädagogik erwarten, und was verlangt sie selbst noch von sich?

DISKUSSION

26 *Peter Euler*

Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch – eine Alternative zur Bildungstheorie?

DIDAKTIKUM I

35 *André M. Kuhl*

Soll die Didaktik konstruktivistisch werden?

ESSAYISTIK ALS AMOKLAUF II

56 *Wolfgang Denecke*

Steiner – Das einsame Kreuz

oder: Wie der heilige Georg die Bestien des Kulturbetriebs erlegt

NACHGELESEN

81 *Michael Tischer*

»So was thut man doch nicht«

Über den Selbstmord, insbesondere den Schüler-Selbstmord

NACHLESE

91 *Rainer Bremer*

»Leistungsschwierigkeiten« der Sozialwissenschaften

DIDAKTIKUM II

101 *Hedwig Tücking*

Die Zehnerüberschreitung: eine der ersten Bewährungsproben für Lehrer und Schüler

VERMISCHTES

108 *Rainer Bremer*

Service

Peter Euler

Die neuen Menschenfreunde in der Erziehungswissenschaft: Paradoxie statt Widerspruch – eine Alternative zur Bildungstheorie?

In zwei neueren Aufsätzen¹ von H.-E. Tenorth ist eine keineswegs auf seine Arbeiten beschränkte Theorietendenz hin zu einem neuen Typ von funktionalistischer Erziehungswissenschaft erkennbar. Ihr Kernstück ist die Eliminierung der Bildungstheorie, genauer einer in Bildungstheorie gegründeten Pädagogik als konstitutiver Theorie der Erziehungswissenschaft. Im Unterschied zu der für die Theorie der Bildung spätestens seit Humboldt konstitutiven Kritik, die konsequent die Kritik ihrer selbst einbezieht und dadurch relevant für die pädagogische Praxis ist, erhebt Tenorth einen unreflektierten, seiner Selbstbegründung unfähigen Funktionalismus zum Programm einer Erziehungswissenschaft, die er für zeitgemäß hält. Die beiden Aufsätze Tenorths behandeln zwar unterschiedliche Gegenstände, verfolgen aber das gleiche Ziel: eine vom Widerspruch der Bildung gereinigte und dadurch vermeintlich wissenschaftlich ausgewiesene und praktisch relevante Pädagogik.

Im Aufsatz A stilisiert Tenorth eine »Sieg-Klage«-Gegenüberstellung, indem er, anhand seiner These von der »Differenz zwischen pädagogischem Selbst- und Fremdbild« (S. 130), das nach System, Profession, Disziplin und Klientel gegliederte pädagogische Feld durchmißt. In allen Bereichen, so Tenorths Resultat, seien pädagogische »Ansprüche« der Grund für die in der Moderne fortwährend geführte Klage der Pädagogik. Sie sei eben die Folge ihrer »überspannten« (A S. 138) Versprechungen und Erwartungen, die wiederum aus ihren Ansprüchen resultierten, auf die die Pädagogik für ihre theoretische Begründung immer noch glaubt zurückgreifen zu müssen. Gemessen an ihrer selbstgestellten Aufgabe der »Höherbildung der Menschheit« könne sie keinen pädagogischen Fortschritt ausmachen. »Die pädagogische Klage mag zwar den ausbleibenden Erfolg der Pädagogik anzeigen ... dementiert aber nicht die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik« (A S. 135). Weil die Ausbreitung des Lernens, die Etablierung des »homo paedagogicus« (A S. 136) – des individualitätszentrierten, lernbereiten und bildungsbeflissenen Normalbürgers (A S. 136) – nicht die »Bildung« (Tenorth) befördert habe, könne, so Tenorth, die Pädagogik, von Bildungsansprüchen geblendet, ihre faktischen Erfolge (allen voran die Durchsetzung der Zivilisationsform »Unterricht« und die Etablierung der Pädagogik als akademischer Disziplin) nicht anerkennen. Schlimmer, die Pädagogen suchten immer noch, »gegen alle Erfahrung mit dem Erzie-

hungssystem ... im Bildungsbegriff ... die Entzweiung der modernen Welt wieder aufzuheben«, also zu allem Überfluß auch noch »pädagogisch zu überwinden« (A S. 137).

Tenorth verkennt dabei offensichtlich den besonderen systematischen Ort der Pädagogik in der Moderne, genauer in der Durchsetzung bürgerlicher Gesellschaft. Er kann die Bestimmung ihres Status als einer Theorie in praktischer Absicht, die weder aus einem Wissen über Erziehungswirklichkeit abgeleitet noch aus begründeten Imperativen bestimmt werden kann, wohl nur als wissenschaftlich defizitär auffassen. Bürgerliche Pädagogik – um die handelt es sich – bezeichnet eine institutionalisierte gesellschaftliche Praxis, die notwendig von einem Vorsprung vor dem Bestehenden, dem sie sich verdankt und von dem sie funktional vereinnahmt wird, bestimmt ist. Pädagogik ist – historisch und systematisch – in der Kritik am Bestehenden begründet. Die Mißachtung dieses Umstandes führt Tenorth dazu, die Transformation der Pädagogik in eine »moderne« Wissenschaft für überfällig zu halten, was allerdings nur um den Preis der Verabschiedung vom Bewußtsein ihres systematischen Grundproblems möglich ist. In einer historischen Situation, in der die Kritik des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses an der Tagesordnung ist, die Pädagogik auf eine Disziplin vermeintlicher Erziehungsmittel bzw. -strategien reduzieren zu wollen, um die sog. Praxis, also die Abläufe in den jeweiligen Institutionen bewältigen zu können, kann allerdings nur als ein Rückfall hinter die von der problematischen Zivilisationsentwicklung provozierten Anstrengung der Aufklärung über die Aufklärung bewertet werden. In Tenorths Argumentation dient die ganz undifferenzierte Kritik der »Ansprüche« zur Einleitung eines neuen funktionalistischen Verständnisses von Erziehungswissenschaft. Tenorth ist dabei durchaus nicht bescheiden. Er will seine »Entdeckung« der Differenzbestimmung von Selbst- und Fremdbild als nichts Geringeres verstanden wissen als die Voraussetzung, unter der man »Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der Moderne besser, vielleicht sogar erst dann angemessen versteht« (A S. 130).

Was als Rede über ein vermeintlich bislang unbeachtet gebliebenes Phänomen begann, wird von Tenorth zum Programm einer neuen Erziehungswissenschaft konturiert: Weg von uneinlösbaren und hinderlichen Ansprüchen, hin zu nüchterner Funktionalität in gegebener Wirklichkeit. Hier formiert sich ein vermeintlich aufgeklärtes, weil entschlacktes Theorieangebot. Freilich wird mit dem Abspecken angeblich und wirklich ideologischer Ansprüche zugleich die substantielle Basis pädagogischer Praxis eliminiert und an ihre Stelle der Standpunkt der Finanz- und Kultusverwaltungen gesetzt, gegen die die Klagen der Pädagogik sich wesentlich richten, weil von ihnen die Bedingungen rationeller pädagogischer Arbeit gesetzt werden.

Der andere Aufsatz macht zunächst, ganz analog zu den »Ansprüchen«, die »Erwartungen« (B S. 117) zur Ursache pädagogischer Impotenz. Allerdings spezifiziert Tenorth hier die Kritik, die wesentlich im Vorwurf besteht, Bildung betreibe »Widerspruchsrhetorik«. Im Fortgang seines Aufsatzes gelangt er dann, als Resultat einer verkürzten Würdigung des Philanthropinismus, zu einer pädagogischen Alternative zur Bildungstheorie, indem er den »Scheuklappen der Widerspruchsrhetorik« (B S. 131) die Produktivität von Paradoxien, ein Theorem der »Entpara-

doxierung« und den »kreativen Umgang mit Schwierigkeiten« (B S. 130) entgegensetzt.

Zur Begründung seiner als »Rehabilitierung der Aufklärungspädagogik« (B S. 118) verstandenen Thesen geht Tenorth just an den historischen Ort zurück, an dem vom Neuhumanismus eine grundsätzliche Kritik der Spätaufklärungspädagogik formuliert wurde. Ihr systematisches Resultat war die Einsicht in die notwendig nur kritisch mögliche Subjektbestimmung.² In völliger Verkennung der historisch-politischen Dimension³ jener Auseinandersetzung um die pädagogische Bestimmung des Subjekts im Übergang zum Industriekapitalismus (die u. a. in der Streitfrage, ob zum Menschen oder zum Bürger erzogen werden solle, ihre spätaufklärungspädagogische, aber eben auch unvollständige Form gefunden hat) reduziert Tenorth den Gehalt jener Auseinandersetzung zu einem akademischen Wettkampf, in dem, so seine Behauptung, »ja eher die schwächere Theorie gegen die Philanthropen obsiegt, mehr Reputation trotz fehlender Leistungen errungen« hätte, »wie man seit langem wissen kann« (B S. 128). Tenorths Zurechtweisungen an die Adresse »der« Bildungstheorie – auch hier bleibt Tenorth wie schon vorher in seinen Äußerungen über »die« Ansprüche eigentümlich undifferenziert – stehen auf schwachem Fundament. Sie leben von der immerwiederkehrend erhobenen Behauptung, Bildungstheorie erschöpfe sich in Widerspruchsrethorik bzw. sei »gegen die pädagogische Denkform der Aufklärung« gerichtet (B S. 130). Das ist schlicht falsch. Wohl wäre Tenorth zuzustimmen, wenn er meinte, es gäbe in der Bildungstheorie und Erziehungswissenschaft antiaufklärerische Positionen, die es aufzuklären und zu kritisieren gelte. Aber ihm geht es um etwas ganz anderes. Er wendet sich grundsätzlich, wie er es nennt: »gegen den Duktus bildungstheoretischer Reflexion« (B S. 118). Als Begründung dafür wird wiederum eine Behauptung angeführt, nämlich die, »daß sich in der Rede von den Widersprüchen von Bildung und Gesellschaft primär Denkformen verfestigen, aber nicht Sachverhalte klären« (B S. 129).

Dem Widerspruch des bürgerlichen Subjekts wird jedwede individuelle und gesellschaftliche Objektivität abgesprochen. Widerspruch wird zum Sprachspiel akademischer Wettkämpfe – wofür auch Tenorths Termini von Sieg und Niederlage, schwachen und starken Theorien sprechen –, die er in unangemessener Weise auf die historische Situation des Übergangs vom 18. ins 19. Jahrhundert überträgt und dabei den politischen Ernst und die historische Bedeutung dieser Auseinandersetzung bagatellisiert. Die im Widerspruch theoretisch zum Ausdruck kommenden gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, von deren Ausgängen es abhängt, ob eine humane Gestaltung der allgemeinen Existenzbedingungen der Menschen gelingt, und in die die pädagogische Theorie und Praxis um die Regeneration entscheidend eingebunden ist, werden verdünnt zur Rede von einer schwachen Theorie, die unberechtigtweise hohe Reputation genieße.

In Übereinstimmung mit Aufsatz A wird die »Widerspruchsrethorik« der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie strukturell dafür verantwortlich gemacht, daß die Pädagogik sich systematisch gegen die Erziehungswirklichkeit abgedichtet habe und folglich zur wissenschaftlich untauglichen – sogar Praxis blockierenden – Theorie hat werden können.

Zuletzt aber springt die Beseitigung von Bildungstheorie als Programm für Wissenschaftsfortschritt in die Sphäre der Politik, aus der sie ohne Erwähnung und Verweis schon während der gesamten Argumentation zumindest ihr Motiv, wenn nicht sogar ihre Denkmodelle bezog, und formuliert einen politischen Appell, daß nämlich »die bürgerliche Gesellschaft mehr an Unterstützung verdient als Bildungstheoretiker ihr gelegentlich einzuräumen bereit sind« (B S. 128). Das also scheint es zu sein, was stört: der als konstitutiv betrachtete gesellschaftskritische Charakter von Bildungstheorie. Tenorth unterzieht ihn an keiner Stelle einer begründeten Kritik. Vielmehr zieht er der Bildungstheorie als vermeintliches Resultat historischer Studien lediglich »vorkritische« Theorien vor, ein Unterfangen, das er als Freilegung und Bewahrung der »pädagogischen Denkform vor ihren Kritikern« (B S. 117) verstanden wissen will.

Die Inhalte der Tenorthschen Argumentation hängen aber auch mit dem Stil seiner theoretischen Präsentation und letztlich auch den Sprachgewohnheiten⁴ zusammen, mit denen, einschränkend und relativierend, er die Schärfe seiner Vorwürfe und Positionen formell zurückzunehmen scheint, ohne daß Inhalt und Ziel der Angriffe sich änderten.

Zunächst fällt auf, daß Tenorths Theorie entscheidend durch ein Merkmal gekennzeichnet ist, nämlich das, sich in ihrer Argumentation nicht durch Bezugnahme auf eine »mit Mißerfolg belastete« theoretische Tradition verdächtig machen zu wollen. Funktionalistisch verdächtig seien solche Anspruchs-Theorien, weil sie einen Theorieüberschuß enthielten, der von diesen Theorien entweder gar nicht als einlösbar ausgewiesen wird oder der dazu führe, daß die Nichteinlösung der Ansprüche als Verschulden Dritter erscheint. Tenorths Theorie muß also positive Bezugnahmen zu solchen belasteten Theorien vermeiden, weil sonst ihre Evidenz, die wesentlich an dieser theorieentlasteten Präsentation hängt, schwände. Was ihm bliebe, wäre die Bezugnahme auf die Denkfigur der »bestimmten Negation«, also der Grundmodus kritischer Philosophie. Tenorth landete genau in dem Theoriezusammenhang, den er gerade als wissenschaftlich und praktisch schwach, für politisch überholt, folglich für eine angemessene Pädagogik inadäquat erweisen will. Er wäre, wie jeder, der sich keinem funktionalistisch verkürzten Problemverständnis überantwortet, mittendrin im Widerspruch »belasteter« Theorien.

Passend zur Präsentation seiner Theorie ist sein Stil als abgeklärt zu charakterisieren, wodurch eine Haltung in der Erziehungswissenschaft Eingang findet, die außerhalb ihrer längst als pseudorealistische Anpassung Verbreitung gefunden hat. Stil, Theorie und immanente politische Optionen hängen entscheidend zusammen, genauer gesagt: Hier zeichnet sich eine neue erziehungswissenschaftliche Programmatik ab, die abgeklärt auftritt und Wissenschaft ausschließlich an die Wirklichkeit, wie sie ist, anzupassen verspricht, also von substantiell-prinzipiellen bildungsphilosophischen Diskussionen genauso entlasten will wie von der Einsicht in politische Implikationen der Pädagogik in bezug auf die Zukunft der Menschheit. Sie lebt theoretisch von einer ihr selbst im Dunkeln bleibenden Metaphysik, eben der eines unkritischen Funktionalismus. Diese »neue« Position kann quasi als »vortheoretisch« bezeichnet werden, weil sie ihre eigenen theoretischen Voraussetzungen, wie es aufklärerischer Wissenschaft Verpflichtung wäre, nicht ausweist, vermutlich

nicht ausweisen will, weil sie damit das dem Funktionalismus inhärente Tabu brechen müßte: systemtranszendierende Fragen als sinnlose, folglich als wissenschaftlich und praktisch irrelevante zu behandeln.

Um zunächst zu sehen, wie Tenorth vermeidet, daß seine durchaus interessante Ausgangsfrage in die nach substantieller Kritik umschlägt, muß man noch einmal an seine Differenzbestimmung in A erinnern. Die »Differenz zwischen pädagogischem Selbst- und Fremdbild« versucht er dort »als Produkt der spezifischen Arbeit und Funktion von Erziehung in der Moderne selbst verständlich« zu machen (A S. 130). Die Differenz wird von Tenorth also als Produkt der Funktion moderner Erziehung bestimmt. Handelt es sich dabei nicht, in Analogie zum Marxschen Ideologiebegriff, um ein funktional notwendig falsches Bewußtsein? Wäre also die Differenz nicht als eine für bürgerliche Pädagogik konstitutive Größe zu analysieren, was bedeutete, daß dem Grund des transzendierenden Überschusses in der Sache und in der Theorie nachzugehen wäre?

Wie aus dem bisher Entwickelten hervorgeht, will Tenorth seine Differenzbestimmung nicht zur Neuauflage einer Ideologiekritik entfalten. Deshalb analysiert er auch nicht die Objektivität der Funktion, in der die Differenz begründet sein soll, im Gegenteil: Da die Funktion als Systemfunktion unter Tabu gestellt wird, Analysen, die auf Systemkritik zielen, wissenschaftlich und praktisch sinnlos sein sollen, versucht er, mit der Differenzbestimmung keine immanente Kritik zu entwickeln, sondern eine exterritoriale Kritik-Position einzunehmen, der gegenüber nahezu alle anderen theoretischen Positionen in die Fallstricke einer »Klage- und Krisenrhetorik« (A S. 130) eingebunden scheinen. Tenorths Ausführungen vermitteln tatsächlich nicht selten den Eindruck, jenseits der pädagogischen Auseinandersetzungen zu stehen, von wo aus er Streit und Leid als Resultate theoretischen Blendwerks ausmachen zu können glaubt. Kann aber ein Standpunkt außerhalb der Pädagogik für diese fruchtbar sein und kritische Praxis fördern?

Die von Tenorth in das Zentrum gerückte Frage nach den Gründen und der Funktion der »Differenz« ist also von vornherein gar nicht im Ernst gestellt. Bevor überhaupt eine Differenz in voller Schärfe herausgearbeitet und möglicherweise auch als Widerspruch identifiziert werden könnte – selbstverständlich ist nicht jede Differenz ein Widerspruch, aber was zunächst als Differenz erscheint, kann sich wohl als Widerspruch herausstellen –, ist sie schon vom Ordo des Systems vereinahmt. Das einzige, was gegen substantiell kritische Fragen, wie sie spätestens seit Humboldt von der Bildungstheorie aufgeworfen werden, von Tenorth eingewandt wird, ist der Verweis auf die Widerspruchsrhetorik der Bildungstheorie, die empirisch und wissenschaftlich schwach sei. Die Argumentation ist untergründig zirkulär: Weil Bildungstheorie die gesellschaftliche Funktion der Pädagogik erkennt, sei ihr dialektisches Verständnis der Erziehungswirklichkeit bloß rhetorisch, und weil ihre Insistenz auf dem widersprüchlichen Wesen der Pädagogik bloß rhetorisch sein kann, arbeite Bildungstheorie ohne fundamentum in re.

Tenorths Rettung der vorbildungstheoretischen Pädagogik lebt also ausschließlich von dem Bann, den er über kritische Bildungstheorie verhängt hat. Folglich fallen Fragen, die funktional Widerstreitendes als Antwort provozieren könnten, unter das neue Tabu, werden gewissermaßen zur Häresie erklärt, die der funktiona-

listischen Inquisition unterliegen. Analog zur Tenorthschen Polemik wäre, bezogen auf ihn, deshalb von einer »Differenzrhetorik« zu sprechen.

In B spricht Tenorth dann auch explizit die Prämisse seines neuen Wissenschaftsprogramms aus (BS. 128): »Differenzbefunde« sollen »heute« nicht »erneut und umstandslos in Defizitdiagnosen« übersetzt werden. D.h. doch, daß Folgerungen aus der Differenzanalyse die Sphäre pragmatischer Korrekturfähigkeit nicht überschreiten dürfen, weil ein Widerspruch ihnen gar nicht zugrunde liegen kann.

Was empfiehlt nun Tenorth am Philanthropinismus in seiner neuen Pädagogik der Menschenfreunde? Er empfiehlt, die scheinbar für Widersprüche gehaltenen Differenzen als »Paradoxien« aufzufassen. Im Unterschied zum »Bildungsdenken«, dem die »Erfahrung des Umgangs mit diesem Problem (gemeint ist Vergesellschaftung und Individuation, P.E.) ... in der monistischen Zuspitzung der pädagogischen Aufgabe ... verloren und versperrt« (B S. 130) sei, entdeckt er, als Resultat seiner historischen Neubewertung des Philanthropinismus, die pädagogische Bedeutung der Paradoxien. Sie machten »sensibel und offen für Erfahrung«. Tenorth: »Die Strategie der Philanthropen im Umgang mit den Paradoxa scheint dagegen viel moderner. Mit guten Gründen skeptisch gegen die großen Utopien und zugleich nützlicher für die Pädagogen, weil offen für die Erfahrung, entsprechen sie der Wirklichkeit unserer Gesellschaft sehr viel eher. ... denn das Denken in Paradoxien entspricht den heute zu Recht dominierenden konstruktivistischen Auffassungen von Wissenschaft und Wirklichkeit weit eher als der alte Geist der Widerspruchsrhetorik. Paradoxien machen sensibel und offen für Erfahrung, für Entparadoxierungsmuster und kreativen Umgang mit Schwierigkeiten« (B S. 130). Grotesk, wie Tenorth den Philanthropinismus in sein Programm eines wirklichkeitsergebenden Funktionalismus umdeutet. Gerade der Philanthropinismus ist als »Gesellschaft praktischer Erzieher« einer »allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens«⁵ verpflichtet. Die Differenz des Philanthropinismus zur Bildungstheorie besteht nicht darin, daß jener Pädagogik pragmatisch verstünde, die Bildungstheorie abgehoben über Erziehung fabulierte. Eine solche Differenzbestimmung von Aufklärungspädagogik und Bildungstheorie kommt allerdings erst durch Tenorths grobe mechanistische Vereinfachung zustande, nach der »Möglichkeit und Legitimität« in »Opposition« stünden. Seine Folgerung, daß für die Bildungstheorie daher »mögliche Erziehung nicht legitim und die legitime nicht möglich« sei (B S. 130), zeigt, daß Tenorth nicht nur nicht versteht, daß er damit generell substantielle Kritik, die auch das *Movens* der philanthropinistisch gewollten Revision ist, grundsätzlich negiert, sondern offenbart auch die Folgen einer Erziehungstheorie, die den Widerspruch zum Unding macht. Erziehung und Bildung finden sich nämlich im Widerspruch ihrer gesellschaftlichen Verhältnisse vor, in denen sie immer neu durch Kritik zu einer Praxis finden müssen. Tenorths unkritischer Funktionalismus, wäre er Praxis leitende Theorie und nicht bloß Ausdruck von Zeitgeist bzw. Wissenschaftspolitik, liefe auf das Ende von Pädagogik angesichts ihrer äußersten Herausforderung zur selbstkritischen Neubestimmung hinaus.

Ohne an dieser Stelle weiter ausholen und zu einer detaillierten Kritik der Tenorthschen Darlegung des Philanthropinismus kommen zu können, soll zum einen wenigstens festgestellt werden, daß Tenorth die mit äußerstem Ernst gestell-

te, bei Villaume u. a. fast quälende Frage, wie denn das Allgemeine und Besondere im einzelnen als Subjekt pädagogisch möglich sein soll, völlig unterdrückt. Im Unterschied zu Tenorth schneiden die Philanthropen die Frage nach der Realisierung des Zwecks bürgerlicher Pädagogik, die sie mit der Schärfe der bildungstheoretischen Argumentation aus historischen Gründen noch gar nicht aufwerfen können, nicht ab, sondern dringen langsam zu ihr vor. Auch hier arbeitet Tenorth wieder mit Unterstellungen gegenüber der Bildungstheorie, die das Ringen der Philanthropen um die pädagogisch einzulösende allgemeine Subjektwerdung unter theoretisch und gesellschaftlich unmöglichen Bedingungen als vorzugswürdige Lösung preisen sollen. Ihre pädagogische Arbeit ist jedoch zunehmend von dem Problem bestimmt, wie sie den Widerspruch zwischen diesen Bedingungen und den allgemeinen, ihre Arbeit begründenden Voraussetzungen vermeiden können. Sie ringen nicht mit Paradoxien, sondern mit sehr realer Ungunst, die im Wesen der gesellschaftlichen Verhältnisse begründet ist. Dieses Wesen beginnt sich erst nachfolgender Bildungstheorie zu öffnen und erweist sich als Problem des Widerspruchs der politisch-ökonomischen Formation bürgerlicher Herrschaftsgesellschaft, die sich in der Folge, ohne daß es ihr gänzlich gelungen wäre, von ihrer substantiell kritischen Aufklärungstradition zu verabschieden versucht.

Zum anderen läßt Tenorths Lob des in der Wissenschaft und Wirklichkeit erfolgreichen Konstruktivismus, den er zur philanthropinistischen »Strategie« analog setzt, erkennen, daß die »Strategie« der Bildungstheorie falsch sein müsse. D. h. doch wohl, daß Wissenschaft endlich anders fragen zu lernen hätte, um zu vermeiden, daß andere denn pragmatische Antworten herauskommen? Programmatisch formuliert heißt das: »moderne« Pädagogik, die wissenschaftlich und empirisch triftig sein will, muß anders als bildungstheoretisch nach gesellschaftlichen Mißständen fragen, um keine »wissenschaftlich unerlaubten« Antworten zu bekommen. In einem solchen »Modernisierungsprogramm« der Erziehungswissenschaft wird auch die entscheidende Differenz von Wissenschaft und Bildung⁶ verschlissen. Diesem Problem wäre aber gerade in der gegenwärtigen Entwicklung der Weltgesellschaft höchste Priorität beizumessen.

Tenorths Argumentation erweckt durch seine Präsentation zwar den Eindruck, der Kritik verpflichtet zu sein, indem er die längst überholten metaphysischen Gehalte der Bildungstheorie verabschiedet, folgt aber gerade dadurch der Tendenz schlichter Funktionalität, die ihr Modell nicht zuletzt im Pragmatismus des Wirtschaftsmanagements und der Bürokratie hat. Seine Kritik verbleibt im Bereich einer funktionell verstandenen Wirklichkeit.

Theoretisch mangelhaft ist dieses Programm deshalb, weil seine eigenen Voraussetzungen unerhellte bleiben. Woher denn weiß Tenorth, als wissenschaftlich Fragender, ob die Differenzen nicht doch Defizienzen sind, die Paradoxien unsensibel und blind für die pädagogische Praxis machen? Wenn etwas die Wissenschaft interessieren müßte, dann doch das, woher die neuen theoretischen Tabus, die als Prämissen dieser nüchternen und funktionalen Neubestimmung von Erziehungswissenschaft fungieren, kommen, wie sie begründet und zu verantworten sind.

Um dieses Dunkel theoretisch zu erhellen, ist es wohl nicht unerheblich, sich

Tenorths terminologische Umdeutungen vor Augen zu führen. Differenzen werden bei ihm zu Paradoxa, nicht aber zu Widersprüchen. Man muß daraus schließen, daß Paradoxa nur deshalb produktiver seien als Widersprüche, weil man Widersprüchen nur aufsitzt, Paradoxien aber auflösen kann. Das Problem ist also vorab nominell entschieden.

Wäre die Absicht Tenorths gewesen, die Wahrnehmung des Widersinnigen und Widersprüchlichen im pädagogischen Geschäft als entscheidende Aufgabe der Pädagogik zu bestimmen, um die Gründe und Funktionen der Verblendungen in ihrer Theorie und Praxis erkennbar zu machen und einer kritischen Praxis den Weg zu öffnen, müßte man der programmatischen Wende Tenorths zustimmen. Pädagogik nicht ihrer affirmativen Integrationsfunktion zu überlassen, die ihr eigenen kritischen Potentiale gegen das Aufgehen in dieser Integration zu richten, müßte wissenschaftlich allgemeine Zustimmung finden können. Insofern Tenorth viele längst obsoleete, falsche pädagogische Praxis überhöhende »Ansprüche« unter Kritik stellt, hat seine Problemstellung durchaus etwas Erfrischendes. Illusionäre Ansprüche sind eben nicht nur harmlose, mitgeschleppte Relikte, sondern falsche Praxis anleitende Vorstellungen, die sich gegen Kritik abgedichtet haben. Illusionäre Ansprüche sind aber auch von denen zu unterscheiden, die die Gesellschaft stellt. Diese Differenz bleibt allerdings bei Tenorth völlig unreflektiert, weil für ihn alle die Ansprüche illusionär sind, die nicht dem System genügen.

Der forsche Umgang mit traditionell erziehungswissenschaftlichen Selbstverständlichkeiten (vgl. B S. 130) täuscht eine Wende zur Kritik nur vor. Tenorth will im Gegenteil genau diese Wendung zur Kritik vermeiden, wäre sie doch in seinem Sinne ein Rückfall in überholte, unmoderne Bildungstheorie. Die von ihm empfohlenen Paradoxien sollen sicherstellen, daß Pädagogik gerade nicht im Lichte des Widerspruchs von »Integration und Subversion«⁷ erschlossen wird und dadurch eine pädagogische Praxis, die dem Bruch mit der falschen Kontinuität des Geschäfts verpflichtet ist, eröffnet. Er mißt die Bildungstheorie an seiner Vorstellung von Funktionalität und verkennt damit die für die pädagogische Praxis entscheidende Bedeutung von Bildungstheorie: Reflexivität und Sensibilität der pädagogisch Tätigen für die Praxis ausbilden zu helfen und dadurch wider die Borniertheit bloßer Funktionalität sachliche und politische Verantwortung zu ermöglichen.

Doch man kann auch umgekehrt fragen, was denn Tenorths Vorgehen für Erträge bringt.

Tenorth empfiehlt einen Theoriemechanismus, der künftige Rückfälle in Bildungstheorie vermeiden soll. Als Vorteil dieser »Strategie« gibt er Praktikabilitätsgründe an. Die Skepsis gegen »große Utopien« mache eben »offen für Erfahrung«. Auch diese Aussage lebt nur von der Unterstellung, daß die an der Bildungstheorie orientierte Pädagogik weltfremd hinter Utopien herliefe und »Erfahrung verschlösse«.

Noch ein weiteres Versprechen gibt Tenorth: Paradoxa machten auch sensibel für »Entparadoxierungsmuster« (B S. 130). Diese Entparadoxierungsmuster, so Tenorth, »blockieren nicht das Denken durch die vermeintliche Stärke, die den Widersprüchen oder gar dem Grundwiderspruch zugeschrieben wird« (ebd.). Entparadoxierungsmuster sind wohl als Befragungsweisen vorzustellen, die so lange

variiert werden müssen, bis die Paradoxien ihren Widerspruchscharakter verlieren und dadurch handlungsfähig machen sollen. Also lebt auch das Theorem von der Möglichkeit der »Entparadoxierung« der Praxis durch die Theorie nur von der Unterstellung der praktischen Unbrauchbarkeit der Bildungstheorie.

In Wirklichkeit repräsentiert Entparadoxierung das konstruktivistische Programm einer Transposition widersprüchlicher Wirklichkeit in die Widerspruchsfreiheit systemtheoretischer Aussagenkomplexe, in denen sie nur noch als eingebildete auftauchen können. Hier werden sie um ihren Ernst gebracht, dem Praktiker zur Verarbeitung angeboten.

Aber auch der vermeintliche inhaltliche Gewinn seines Verfahrens, u.a. die Einsicht, daß Pädagogik die »Beeinflussung von Dispositionen, nicht die Kontrolle des Handelns« (A S. 137) zum Gegenstand habe, soll doch nicht im Ernst ein neues wissenschaftliches Resultat sein, das zumal der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie in der kritischen Tradition seit Humboldt entgegen zu halten wäre?

Zuletzt kann man allerdings die Frage stellen, welches Bedürfnis Tenorths Texte befriedigen, wem mit der Empfehlung des »kreativen Umgangs mit Schwierigkeiten« theoretisch oder praktisch geholfen wäre. Es bestärkt sich der Eindruck, daß sie sich an ein Publikum richten, das von jahrzehntelanger rasender Theorieentwicklung im praktischen Stillstand frustriert ist und eigentlich eine theorielose Theorie begehrt, um im Zustand, wie er nun einmal ist, zurechtzukommen. Dadurch wird möglicherweise ein ganzes Spektrum von Bedürfnissen pädagogisch Handelnder unmittelbar befriedigt, ein Spektrum, das von theoriefrustrierten Reform-Praktikern bis zu denjenigen reichen kann, die der subjektiven Ohnmacht gegenüber dem objektiven gesellschaftlichen Irrsinn nicht mehr standhalten können.

Die Menschenfreundlichkeit des Tenorthschen Versuchs, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren, besteht also darin, sie von der Einsicht in den Widerspruch bürgerlich-kapitalistischer Zivilisationsentwicklung zu entlasten, dem Harmoniebedürfnis der Pädagogen Tribut zu zollen und damit der allgegenwärtigen und ohnmächtigen Orientierung am wirklichen Verhängnis innerhalb und außerhalb der Pädagogik zuzuarbeiten. Kurz: Die pädagogische Antibildungstheorie will die Subjekte vor ihrem Subjektsein bewahren; die verkündete Bewahrung der Pädagogik endet in ihrer Auflösung.

Anmerkungen

- 1 Der folgende Text bezieht sich vor allem auf die beiden Aufsätze von H.-E. Tenorth: »Laute Klage, stiller Sieg« (ZfPäd Beiheft 29 [1992], S. 129–139) und »Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren« (ZfPäd Beiheft 28 [1992], S. 117–134), die im folgenden als A und B zitiert werden.
- 2 Vgl. hierzu die Kapitel 4.4 »Der Widerspruch pädagogischer Subjektbestimmung in der Spätaufklärung« und 5.1 »Die allgemeinen und systematischen Voraussetzungen des notwendig kritisch bestimmten neuhumanistischen Subjektbegriffs« in meiner Arbeit »Pädagogik und Universalienstreit«, Weinheim 1989.
- 3 Vgl. hierzu die jüngst erschienene Studie von Günther Mensching: Das Allgemeine und das Besondere. Der Ursprung des modernen Denkens im Mittelalter, Stuttgart 1992.
- 4 U.a. sei auf Formulierungen wie »nicht erneut und umstandslos«, »anscheinend unausweislich«, »gelegentlich einzuräumen bereit« usw. hingewiesen.
- 5 So formuliert im Titel des von Joachim Heinrich Campe in den Jahren 1785–1792 herausgegebenen sog. Revisionswerks, das wohl den Grundbestand der pädagogischen Diskussion der Spätaufklärung wiedergibt.
- 6 Siehe D. Benner: Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: ZfPäd 36 (1990), S. 597 ff.
- 7 Koneffke, G.: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument 54, 11. Jg. Dez. 1969, Heft 5/6, Berlin, S. 389 ff.